

Musik machen - Momente einer integrativen Kraft gegen die Be-Hinderung menschlicher Persönlichkeitsentwicklung¹

GEORG FEUSER

1. Zur Fragestellung und Orientierung

„Weil der Mensch sich entwickelt, kann man ihn erziehen. Weil die Entwicklung ein Veränderungsprozess ist, kann man sie beeinflussen. Da sich der Mensch sein Leben lang verändert, ist seine Veränderung immer beeinflussbar.“²

Mit diesen Aussagen, die dem Film: „Ursula oder das unwerte Leben“ vorangestellt sind, der das Werk von MIMI SCHEIBLAUER in besonderer und noch heute beachtenswerter Weise würdigt, möchte ich meine Ausführungen einleiten und mich für die Einladung bedanken, anlässlich der 13. Musiktherapie-Tagung des Freien Musikzentrums Münchens hier sprechen zu dürfen. Aufgetragen ist mir, unter Aspekten des Tagungsthemas zentrale Momente der Integration zu beleuchten. Sie repräsentiert im dritten Jahrzehnt ihrer Entwicklung und Etablierung in Theorie und Praxis eine Bildungsfrage von hoher Relevanz und Bildungsfragen sind, wie KLAFKI (1996) in seinen Studien zur „Allgemeinbildungskonzeption“ betont, Gesellschaftsfragen (S. 49), wie Gesellschaftsfragen in gleicher Weise Bildungsfragen darstellen. Die Dialektik von Bildungs- und Gesellschaftsfragen tritt, so möchte ich behaupten, in keinem Zusammenhang unseres Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems deutlicher zu Tage als in Bezug auf den mit »Integration« bezeichneten Bereich, den wir von Anfang an als gemeinsame Erziehung und Unterrichtung nicht nur behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher begriffen haben, sondern als einen, der Kinder und Schüler anderer Nationalität, Sprache, Kultur und Religion in gleicher Weise einschließt und auf diese Weise auch Anliegen realisiert, wie sie mit der interkulturellen Pädagogik gefasst sind.

Damit erreicht die zu behandelnde Frage allerdings einen immensen Komplexitätsgrad. Erfassen können wir diesen aus meiner Sicht mit den Begriffen von *Heterogenität* und *Bildungschancen*, von *Differenz* und *Ungleichheit*. Analysieren und beschreiben vermögen wir die tangierten Sachverhalte mit den diesen Begriffen unter gesellschaftlichen Aspekten inhärenten sozio-ökonomischen Zusammenhängen und zu bewältigen wäre der Komplex erziehungswissenschaftlich nur im Sinne einer „Allgemeinen Pädagogik“ und „entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser 1989, 1995, 1999, 2002) derart, dass jedes Kind und jeder Schüler in Kooperation mit mit jedem anderen an einem „Gemeinsamen Gegenstand“ so lernen kann, dass es seine Entwicklung in der Spanne zwischen deren aktuellen und nächsten Zone induziert (Vygotskij 1987). Im Grunde ist damit beschrieben, was Integration meint. Derart ist mit dem Begriff der Integration auch gefasst, was heute mit dem der „Inklusion“ in besonderer Weise zu betonen versucht wird, nämlich die Notwendigkeit einer radikalen, d.h. - im wahrsten Sinne des Wortes - eine an die Wurzeln gehende Veränderung unserer Einstellungen und unseres Bewusstseins, was menschliche Entwicklung und Behinderung sei und in Folge die Überwindung eines auf Selektion und Ausgrenzung aufbauenden Erziehungs- und Bildungssystems - selbstverständlich bis in die therapeutischen Bereiche hinein.

Heute, in Zeiten, in denen in realistischer Analyse der gesellschaftlichen Entwicklungen angenommen werden muss, dass nicht nur die Weiterentwicklung der Integration gefährdet ist, sondern ihre Zerstörung bereits in Gang gesetzt wurde, bedarf es hoher Bewusstheit der Prozesse,

1 Vortrag anlässlich der 13. Musiktherapie-Tagung mit dem Thema: „Ich wachse, wenn ich Musik mache“. »freies musikzentrum münchen e.V.« am 05. und 06.03.2005 in München

2 Diese Aussage ist dem Film „Ursula oder das unwerte Leben“ (Zürich 1966) vorangestellt.

die zentrale Kräfte in der Entwicklung der Integration sind. Hier wird nur die Zeit bleiben, vielleicht so etwas wie einen kleinen gemeinsamen Nenner zu beschreiben, der den thematischen Zusammenhang ein klein wenig transparenter zu machen vermag - als ein Baustein dazu, zu begreifen, dass Integration in den Köpfen anfängt - in unseren.

Dazu wenden wir uns wieder der Arbeit von Mimi Scheiblaue aus dem Blickwinkel eines „inneren Beobachters“ (Leont’ev 1982) zu. In der Arbeit mit Charlie, ihre erste Begegnung mit ihm, werden wir unmittelbar der Zusammenhänge scheinbar getrennter Sachverhalte gewahr: Angeregt durch Klänge und durch Klänge zur Bewegung veranlasst und in deren Darstellung auf das Gegenüber und das Miteinander bezogen, realisiert sich das „Reich der Sprache“ (Maturana/Varela 1990, Rödler 2000) in Form fundamentaler Dialoge, die des Sprechens nicht bedürfen, aber zu ihm führen können.

Eine kleine Szene zwischen Frau SCHEIBLAUER und CHARLIE³ dürfte verdeutlichen, dass das musikalische Element Anregung und Motivation ist, sich als Mensch dem Menschen zu öffnen und zuzuwenden, wie es gleichzeitig Medium ist, den Dialog zu führen, zu kommunizieren, zu interagieren. Das ermöglicht schon hier eine entwicklungspsychologisch grundlegende Aussage: *Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge.* Indem sich der Umgang mit dem Instrument durch dessen Handhabung und Betätigung im Sinne musikalischer und rhythmischer Intention verfeinert, wird der Dialog, der angestrebt wird, nicht nur intensiver, sondern das Kind übernimmt schließlich die Führung desselben. Welcher pädagogische oder therapeutische Ansatz könnte sich rühmen, von höherer Qualität zu sein, als der, der dem Kind, dem Schüler oder dem Klienten im Prozess seiner Bildung und Rehistorisierung (Jantzen/Lanwer-Koppelin 1996) die führende Rolle zu übergeben und zu überlassen in der Lage ist?

2. Integration - gestern, heute und morgen?

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs um Integration lässt sich heute im Kontext der tangierten Bildungs- und Gesellschaftsfragen - allerdings in sehr verkürzter Form - anhand einiger weniger Entwicklungslinien skizzieren, von dem aus mit aller gebotenen Vorsicht eine Einschätzung der weiteren Entwicklung vorgenommen werden könnte. Es sind

1. die im Begriff der **Integration** gefasste Entwicklung der gemeinsamen Erziehung, Bildung und Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Regelkindergärten und -schulen im engeren Sinne,
2. die **Selbstbestimmt-Leben-Bewegung** der Behinderten selbst,
3. die **neue Lebenswert- und „Euthanasie“-Debatte** und
4. die Reaktionen auf die **OECD-Studien**; allen voran die PISA-Studie.

Zu 1.: Die Entwicklung der Integration i.e.S. vollendet im deutschsprachigen Raum ihr drittes Jahrzehnt. Eine *erste Phase* war gekennzeichnet durch die Bemühungen von Eltern und einiger weniger Fachleute, den gesellschaftlichen und fachlichen Diskurs um Heterogenität, Differenz und Gleichberechtigung im Bildungssystem anzustoßen. Vor allem sollten Kinder, die als behindert klassifiziert und dadurch quasi automatisch aus dem regulären Erziehungs- und Bildungssystem ausgegrenzt waren, in dieses zurückkehren und in Zukunft nicht mehr aus diesem ausgegrenzt werden können. Mit einer Konzeption, die heute internationale Anerkennung und Verbreitung gefunden hat, begannen wir in Bremen mit dem Kindergartenjahr 1981/82 dezentralisiert und regionalisiert *alle* Kinder, unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Behinderung,

3 Im Rahmen des Vortrags wurden Filmausschnitte und Videosequenzen zu verschiedenen Sachverhalten gezeigt, auf die Bezug genommen wird. Hier handelt es sich um die Erstbegegnung von MIMI SCHEIBLAUER mit dem Knaben Charlie aus dem HEINRICH HANSELMANN gewidmeten Film „Ursula oder das unwerte Leben, Zürich 1966

in jahrgangsübergreifenden Gruppen und orientiert an Vorhaben und Projekten eine gemeinsame Erziehung und frühe Bildung zu ermöglichen.

Eine *zweite Phase* würde ich durch die Herausbildung einer breiten Bewegung von Eltern und Fachleuten für Integration kennzeichnen, dies verbunden mit Schulversuchen im Bereich der Primarstufe. Außer in Bremen, dort flächendeckend ausgebaut, blieb die Kindergartenintegration in der Folge extrem vernachlässigt und nur wenige Schulversuche drangen in die Sekundarstufe vor; meist nur an Gesamtschulen. Kennzeichnend für diese zweite Phase sind auch erste gesetzliche Regelungen der Integration in einigen Bundesländern. Sie wurden sehr begrüßt, erfüllten ihrer Funktion nach, getreu dem Motto „Teile und herrsche“, aber dominant den Schutz des Bestands des vertikal gegliederten Systems und förderten, wie wir heute deutlich erkennen müssen, die Expansion der Integration praktisch nicht.

Heute, in einer *dritten Phase*, sehe ich die Integration mehr denn je in die Hände vor allem der Erzieher und Lehrer gelegt. Dies sowohl hinsichtlich der weiteren Entwicklung der Kindergärten und Regelschulen als integrative als auch hinsichtlich der Aneignung der für die Arbeit und den Unterricht in heterogenen Gruppen und Klassen erforderlichen Kompetenzen. Dies betrifft vor allem entwicklungsdiagnostische, neurowissenschaftlich basierte lernpsychologische und vor allem didaktische, wie die Bereitschaft zur Übernahme eines beträchtlichen Maßes an Verantwortung, Bildungschancen für Kinder insgesamt auszuweiten. Es wird behauptet, es habe ein Paradigmenwechsel stattgefunden und die Heil- und Sonderpädagogik sei, so wurde viel diskutiert, durch die Integrationsbewegung in eine Krise geraten. Ich sehe weder das eine noch das andere. Dass eben dies nicht der Fall ist, ist ihre eigentliche Krise (Feuser 2000).

Zu 2.: Am Ausgangspunkt der heute nach US-Vorbild dominierenden „Selbstbestimmt-Leben-Bewegung“ stand in Deutschland vor allem die durch FRANZ CHRISTOPH initiierte, von den Betroffenen selbst als „Krüppel-Bewegung“ bezeichnete Initiative. Sie war von Anfang an auf die Befreiung aus der Bevormundung der Nichtbehinderten und ihrer formalisierten Machtapparate orientiert, zu denen auch die rüden Ausgrenzungs- und Separierungspraxen des Bildungssystems gehören. Die Ideologie eines für behinderte Menschen erforderlichen »Schonraumes«, gepaart mit durch Mitleid kaschierten Interessen der Behindertenorganisationen wurde entlarvt. Das brachte die „Krüppel-Bewegung“ von Anfang an auch zur Integrationsbewegung in ein kritisches Verhältnis insofern, dass aus der Geschichte heraus befürchtet wurde, die Integration strebe - um es kurz zu sagen - eine Art Gleichmacherei aller an und baue derart auf der Negation von Heterogenität und Differenz auf, wodurch die Betroffenen wiederum ihrer Identität beraubt werden könnten - nur auf eine andere Weise, als es ihre Ausgrenzung und Verbesonderung tat.

Der Wandel von der Vormundschaft über die Betreuung zur Assistenz wurde eingeleitet. Aber wir sind noch weit davon entfernt, behinderte Menschen als gleichwertige und gleichberechtigte Mitbürger anzuerkennen, wie immer Art und Schwere ihrer Behinderung auch sei - und dieses in einem Assistenzbegriff zu fassen, der Autonomie nicht untergräbt und gleichwohl ethisch zu verantwortende advokatorische Handlungen im Begriff und Prozedere der Assistenz zu fassen vermag (Feuser 2003). Im Kontext dieser Entwicklungen ist die »Empowerment-Bewegung«, die seitens der Nichtbehinderten die Selbstbefreiung sog. Geistigbehinderter propagiert, wo doch diese, also wir es sind, die sie in Unmündigkeit und Abhängigkeit weit jenseits dessen halten, was ich mit einer »advokatorischen Assistenz« beschreiben würde. Die Empowerment-Bewegung ist gegenwärtig wohl die in sich selbst widersprüchlichste und eher deklamatorisch, als dass sie Lösungen für ihre eigenen Forderungen hätte. Ich denke, dass die Befassung mit diesen Fragen zukünftig auch weit in den Bereich der „disability-studies“ der Behinderten selbst hineinreichen wird.

Zu 3.: Auf leisen Sohlen, aber tief eindringend in das Denken der Bevölkerung, in unsere Wahrnehmung und unser Bewusstsein kommt die neue Lebenswert- und „Euthanasie“-Debatte daher. Im Kontext einer neoliberalen Gesinnung, die ihren Ausdruck in der Globalisierung auf der einen Seite und in der nationalstaatlichen Deregulierung andererseits findet, gewinnt die gesellschaftliche Tendenz egomanischer Selbstverwirklichungs- und Perfektionierungsideologien des Menschlichen unter Ausschluss sozialer Verantwortung, verbunden mit der Tendenz zu massiver gesellschaftlicher Separierung schon heute eine bedrohliche Dimension. Das zeigte sich ein erstes Mal deutlich im Rahmen der sog. SINGER-Debatte um die Frage, dass es moralisch geboten und ethisch begründbar sei, schwerst beeinträchtigtes Leben zu töten, um das Glück aller zu mehren - wesentlich durch die Beendigung der mit diesen menschlichen Zuständen verknüpften Leiden - da dieser Personenkreis ohnehin keine Option auf eine eigene Zukunft habe (Feuser 1997, 1999, Singer 1984, Singer/Kuhse 1993). Dies durch die Definition, dass menschliches Leben auch nicht personales sein könne und nur personales menschliches Leben dem verfassungsmäßig garantierten Lebensschutz unterliege. Was nun ein personales Leben begründe, verdichtet sich in den letzten Jahren von Kriterien einer mangelnden »Orientiertheit in der Zeit« - damit werden wir uns noch zu beschäftigen haben - letztlich hin zu bestimmten Graden 'intellektueller Reife' im Sinne von Bewusstsein und damit zu neurowissenschaftlich zu begründenden Kriterien (Feuser 1997, 1998). In diesem Diskurs, der als bio-ethischer aufgefasst und betrieben wird, finden die Tendenzen gesellschaftlicher Ausgrenzung, die im Kern monetärer Art und Kosten-Nutzen-Fragen sind und wissenschaftlich kaschiert werden, ihre Fortsetzung - nun allerdings, und das meine ich auf dem Hintergrund der Geschichte Deutschlands nicht zynisch, hin zur Frage der Integration derer, die in der Gesellschaft keinen Nutzen haben und ohne Nutzen keinen Wert und ohne Wert keine Würde, in das Reich der Toten.

Zu 4.: Ein viertes Moment wäre noch zu beachten: Die Ergebnisse der OECD-Studien, vor allem der PISA-Studie, die in Deutschland, so würde ich resümieren, nur noch vergleichbar mit dem Sputnik-Schock der 60er Jahre, eine Bildungsdebatte ausgelöst hat, die - meiner Analyse nach - so vehement in die falsche Richtung weist, wie sie geführt wird. Ich kann nicht umhin, die PISA-Ergebnisse als willkommenen Anlass zu sehen, längst intendierte bildungspolitische Absichten, nun mit dem Alibi der PISA-Befunde, ohne Diskurs von oben nach unten durchsetzen zu können. Sie sind, kurz zusammengefasst, gerichtet auf

- noch frühere Selektion und Separierung in weitgehend nicht mehr durchlässigen, parallel organisierten Bildungssystemen und
- auf Gleichschaltung der erwarteten Leistungen und der Leistungsmessung, was Heterogenität deutlich Bildungschancen entzieht und individuelle Differenz negiert, die allerdings auf der anderen Seite, im Sinne der (Hoch-)Begabtenförderung, die in neuer Weise ins Rampenlicht tritt, hofiert und im Bildungssystem honoriert wird.

Wie die nächste Zukunft so aussehen: Wo man Leistung und gesellschaftlich verwertbaren Nutzen von Schülern erwartet, wird homogenisiert und Differenz negiert. Wo man von Schülern nicht mehr viel erwartet und wo sich die in ihrer psychischen Entwicklung beeinträchtigten Kinder aus inkompletten, arbeitslosen und armen bzw. sozial randständigen Familien - „bildungsferne“, wie es neudeutsch heißt - zusammenfinden, wird integriert?

Ohne Erkenntnis, dass Behinderung eine soziale Konstruktion ist, die begrifflich nur in der Interpretation, dass jemand in seiner Lebensführung, in seinem Bildungsgang, in seinem Lernen, in der Realisierung seines Lebens behindert wird, den realen Sachverhalten entspricht, bleiben Bemühungen um Heterogenität, Differenz und Bildungschancen zumindest für die Gruppe derer, die als behindert gelten, Schall und Rauch. In der Grundsatzerklärung zum „Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen 2003“ von »Selbstbestimmt Leben« Österreich heißt es:

„Behinderung liegt dann vor, wenn man auf Grund von faktischen Beeinträchtigungen diskriminiert wird und es einem daher nicht möglich ist, wichtige, persönliche und soziale Erfahrungen zu machen und einem eine chancengleiche Teilhabe an der Gesellschaft verwehrt wird. Behinderung ist ein Faktum, das keiner Bewertung unterliegen darf, sondern ist ein Aspekt in der Vielfalt des Menschseins.“

Im vergangenen Sommer haben wir, etwas verspätet, im Rahmen einer Fachtagung mit der Thematik „20 Jahre integrative Bildung und Erziehung in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen“ versucht, in Analyse der gegenwärtigen Situation und unter den heute gegebenen Bedingungen, Wege zu finden, auch weiterhin zu tun, was wir erkannt haben, dass es zu tun richtig und wichtig ist, um auch zukünftig erkennen zu können, was zu machen ist. Ich zitiere diesbezüglich immer wieder eine mahnende Aussage von Horst-Eberhard RICHTER von 1978, die lautet: „Wenn man im Machen nicht mehr anwendet, was man erkannt hat, kann man schließlich auch nicht mehr erkennen, was zu machen ist“ (S. 23)

3. Fragen zur Zeit

Der Zeitgeist scheint durch Strömungen, die die gesellschaftlichen und politischen Interessen in extrem entgegengesetzte Richtungen leiten, nicht zu erlauben, das anzuwenden, was in den Humanwissenschaften im allgemeinen und in den Bereichen der Psychologie und Soziologie, aber auch der Behindertenpädagogik im Speziellen schon seit Anfang des letzten Jahrhunderts hinreichend erkannt ist - ich erinnere nur an die Erforschung des psychischen Hospitalismus durch RENÉ SPITZ (1963, 1972, 1976), die Arbeiten von ERVING GOFMAN (1972, 1973) zur „Totalen Institution“, an die von MICHEL FOUCAULT (1972, 1978, 1993, 1994) zur gesellschaftlichen Praxis der Überwachung von psychisch Kranken oder an die von FRANCO BASAGLIA (1978, 1980, 2000) zur Institutionsfrage - und der Zeitgeist zerstört oder lähmt in uns die Kraft zur Durchsetzung dieser Erkenntnisse auch gegen ihn und die scheinbar überzeitliche Gegebenheiten derer, die wir für mächtig halten. Greifen wir in die Historie zurück, so wissen wir seit Jahrhunderten, dass die Folgen bildungsinhaltlicher und sozialer Isolation in extremer Form nicht mit dem menschlichen Leben zu vereinbaren sind.

Menschen, die entsprechend durch innere und/oder äußere Bedingungen hochgradig isoliert sind, müssen, um des eigenen Überlebens willen, in dem sie sich selbst zum Objekt ihrer Tätigkeit machen und dadurch subjektiv Sinn generieren, kompensatorische Handlungen entwickeln, die uns pädagogisch und therapeutisch vor die schwierigsten Aufgaben stellen, aber mit Nichten durch die Behinderung als solche, sondern durch die Entwicklung behindernde Isolation der Betroffenen entstanden sind. Wir registrieren sie als stereotype Verhaltensmuster, als schwer selbstverletzende (Hettinger 1996, Lanwer 2001), aggressive und destruktive Handlungsweisen, so dass diese Menschen meist als »austherapiert«, »rehabilitationsunfähig«, als »selbst- und fremdgefährdend« und »gemeinschaftsunfähig« bezeichnet werden (Feuser 2002a)

Eine erzieherisch und bildungsinhaltlich qualitativ hochwertige Frühförderung und integrative Kindergarten- und Schulzeit hat uns gezeigt, dass derart schwere Zustände, wie sie uns die Filmsequenzen gezeigt haben selbst aus schweren Entwicklungsstörungen heraus nicht zwangsläufig resultieren müssen - wenn die damit verbundenen humanwissenschaftlichen Grundlagen didaktisch bewältigt werden (Feuser 1987, 1995, 2002, 2003, Feuser/Meyer 1987). Wenn sie bereits eingetreten sind, erlaubt die von mir entwickelte „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ (Feuser 2001, 2002a) eine Krisenintervention und darauf aufbauend im therapeutischen Teil das Gewinnen einer neuen *Lebensperspektive* und deren Absicherung im Sinne eines neuen *Lebensplans*, der dann wieder pädagogisch begleitet wird.

MIMI SCHEIBLAUER (1984) schreibt: „Die Musik besteht aus vier Elementen, dem zeitlichen, dem klanglichen, dem dynamischen und dem formalen“ (S. 95) In diesem Zusammenhang betont

sie, dass keines dieser Elemente aus dem Zusammenhang mit den anderen herausgelöst werden kann und keines für sich schon Musik wäre, aber ein jedes, so sagt sie, „... hat einen bestimmten erzieherischen Wert in sich und übt eine bestimmte Wirkung auf den Menschen aus“ (S. 95). Die Form erkennt sie als das *ordnende* Prinzip, der *Dynamik* weist sie die gestaltende Kraft im Sinne der Wechselwirkung von Zeit und Kraft zu, dem Klanglichen den emotionalen Bereich und dem Rhythmus schließlich die *Zeit*.

In den Videosequenzen, die ich im Vortrag eingeblendet habe⁴, konnten Sie diese Elemente unschwer entdecken, obwohl nicht im eigentlichen Sinne Musik gemacht wurde. Die Menschen, die sie sahen, waren damit befasst, ein gemeinsames Produkt zu gestalten, das keiner ohne den anderen hätte verwirklichen können und immer waren in den Handlungen Rhythmus, emotionale Dynamik und Ordnungen zu entdecken. Diese haben, wenn ich das einmal in einem mehr bildlich gedachten Sinne so sagen darf, einen gemeinsamen Nenner, der die strukturbildenden Ordnungen ermöglicht, die jedes lebende System existent sein lassen. Es ist die *Zeit* - ob sie durch Stereotypen und selbstverletzende Verhaltensweisen oder in der gemeinsamen arbeitsteiligen Tätigkeit geschaffen wird.

Die Relativität der Zeit in Abhängigkeit von der Position und Bewegung im Raum musste die Menschheit durch ALBERT EINSTEIN vor 100 Jahren zur Kenntnis nehmen und verstehen, zumindest aber akzeptieren lernen, dass Raum und Zeit keine kosmischen Konstanten sind, die uns allen eine stabile Orientierung, ein sicheres Haus unserer Existenz gewähren würden, sondern selbst wechselwirkende Prozesse von höchster Dynamik - jenseits derer es kein Leben, keine Entwicklung gibt. Langsam, zu langsam, wie ich meine, erreichen diese erkenntnistheoretischen Zusammenhänge die Pädagogik und Therapie.

Denken wir uns den Kosmos als den Raum, den das Licht mit seiner »Grenzgeschwindigkeit« seit dem den Beginn unseres sichtbaren Kosmos kennzeichnenden »Urknall« zurücklegen konnte, so bezeichnen wir selbst in diesem eine Weltlinie relativ zu anderen Systemen. Das bedeutet, dass wir es im Grunde mit drei Zeiten zu tun haben:

1. Mit der intrasystemischen Eigen-Zeit, die jedem System dank seiner Veränderungs-Bewegungs-Dynamik eigen ist,
2. mit der Zeit, die ein System relativ zu einem anderen wahrnimmt. Ich beschreibe sie als extrasystemische Eigen-Zeit.
3. Schließlich haben wir es mit einer Verhältnis-Zeit zwischen zwei (oder mehreren) Systemen zu tun, die es ermöglicht, in einen Austausch einzutreten, einen Dialog zu führen, zu kooperieren. Das erfordert, die intrasystemische Eigenzeit beider Systeme in einem übergeordneten Phasenraum zusammenzuführen, der die zeitgenerierte Identität eines jeden Systems wahrt, aber dennoch eine gemeinsame Zeit generiert, die beide vereint.

Ich denke, es ist unschwer zu erkennen, dass dieses einer koordinierenden, Ordnung schaffenden Instanz bedarf, also wiederum der *Zeit*. Sie ordnet die Ordnung, sie triggert neurowissenschaftlich betrachtet, die Systeme und hat soziol-interaktiv gesehen, einen für beide Systeme relevanten »Mitnehmereffekt«. In gleicher Weise dürfte deutlich sein, dass solches vorzugsweise durch Musik und Bewegung geleistet werden kann, was weiter aufzuschlüsseln wäre.

3.1 Ordnung durch Fluktuationen

Jedes lebende System, das haben PRIGOGINE und seine Mitarbeiter (1986, 1987, 1988, 1993) grundlegend erforscht und MATUREANA und VARELA (1990) sehr deutlich für den Bereich der Biologie herausgearbeitet, ist *umweltoffen*, d.h. eine dissipative, mithin störbare Struktur, die sich

⁴ Es handelt sich um Einblicke in die Krisenintervention, Therapie und Pädagogik bei schwerst sich selbst verletzender Menschen aus der Arbeit mit ihnen nach dem Konzept der SDKHT (Feuser 2001, 2002a).

im Sinne der *Autopoiese* entsprechend der Referentialität zur Welt stets selbst hervorbringt Dank eines zentralen Nervensystems kann es auch referentiell zu sich selbst sein, d.h. seine bio-psycho-soziale Einheit zusammenhängend organisieren und darüber Bewusstheit erlangen, sich als „Ich“ identifizieren. Gehen wir nun sehr weit in der Evolution zurück, können wir diese unverzichtbaren Grundlagen jedweden Lebens, das evolviert, durch ein physikalisches Experiment, das der Erforschung der Fraktalen entstammt, etwas verdeutlichen und gleichzeitig erkennen, dass die Grundfunktionen und Prinzipien, die uns Leben als solches definieren lassen, kosmischen Prinzipien entstammen, die wir in einfacher Weise derart beschreiben können, dass alles, was ist, Wechselwirkungen entstammt.⁵

Es wird deutlich: Umweltoffene Systeme müssen sich umstrukturieren, denn durch den stets erforderlichen Austausch mit der Welt könnten sie nicht mit eigener Identität existieren, würden sie sich nicht *störungsintegrativ* verhalten. Diesen auch für den Menschen zutreffenden Prozessen der Selbstorganisation, die auf Grund äußerer Ereignisse, die Zustandsänderungen des zentralen Nervensystems zu veranlassen vermögen und dadurch innerviert werden, ist die Konstruktion der auf diese Weise erfahrbaren Welt und damit die Entstehung unserer Welt in uns und des Wissens über die Welt eigen. Was in Folge sichtbar - d.h. hier verhaltenmäßig - in Erscheinung tritt, ist vom System hervorgebracht worden, aber nicht allein aus ihm heraus entstanden. Das kann uns den Menschen und auch das, was wir „Behinderung“ nennen, neu verstehen lassen. Machen wir nun einen Sprung von Milliarden Jahren über die Entstehung des Lebens hinweg zu uns Menschen heute, könnten wir sagen:

Behinderung kann verstanden werden als ein entwicklungslogisches Produkt der Integration (interner und externer) System-Störungen in das System mit den Mitteln des Systems, die sich als Ausgangs- und Randbedingungen in der Biographie akkumulativ vermitteln.

Das heißt auch: Behinderung ist Ausdruck der Kompetenz eines Menschen, unter seinen je spezifischen Ausgangs- und Randbedingungen, ein menschliches Leben zu führen.

Und es meint: Was wir an einem Menschen als seine Behinderung wahrnehmen, sind die Art und Weise, wie sich behindernde Verhältnisse über sozialisatorische Prozesse im Subjekt in scheinbar behinderte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen transformieren. Dies als Ausdruck unserer Art und Weise mit Menschen, die bestimmte Merkmale auf sich vereinigen, die wir Behinderung nennen, umzugehen.

3.2 Grenzyklen

Kehren wir zurück zur Zeit. Der Bezug zu unserem Gegenstand ist leicht zu verdeutlichen. Wir wissen allein schon aus der Praxis, dass Menschen mit schweren geistigen Behinderungen oder mit Autismus-Syndrom, die ja gerade dadurch charakterisiert erscheinen, dass sie scheinbar keinen Dialog aufnehmen und führen können und wir in solchem Bemühen oft scheitern, recht wach und orientiert werden, wenn wir Musik machen, uns mit ihnen rhythmisch bewegen. Sie sind dann ansprechbarer und beteiligen sich aktiver am gemeinsamen Geschehen. Nicht selten modifizieren

5 In diesem Zusammenhang wurde auf ein Experiment von Prof. Dr. Heinz-Otto PEITGEN, Univ. Bremen, verwiesen, das im Rahmen der Spektrum Videothek mit dem Titel „Fraktale - Schönheit im Chaos“ (unter Mitarbeit von Dr. Hartmut Jürgens und Dr. Dietmar Saupe) dokumentiert ist. Dort ist eine Video-Kamera so auf den ihr angeschlossenen Monitoren ausgerichtet, dass sie nur aufnehmen kann, was auf dem Bildschirm erscheint und der Bildschirm kann nur zeigen, was die Kamera aufnimmt. Wir haben also ein System, das selbstreferentiell ist, aber dennoch umweltoffen, denn zwischen Kameraobjektiv und Bildschirm kann das System gestört werden. Bleibt es ohne Störung, ist auf dem Bildschirm nichts zu sehen. Wird jedoch vor dem Bildschirm ein Feuerzeug gezündet, stört das Licht die Symmetrie des Systems, bricht sie und eine sichtbare, wenngleich sich vielgestaltig variierende, stets ihre Stabilität ausprobierende Ordnung entsteht. Sie ist Ausdruck der Integration der Störung des Systems in das System mit den Mitteln des Systems, wodurch es trotz erfolgter Störung - in neuer Weise seine Stabilität sichern kann. *Das sichtbare Produkt wird vom System selbst hervorgebracht, ist aber nicht allein aus ihm heraus entstanden.*

oder unterlassen sie dabei stereotype und sogar selbstverletzende Handlungen. Das wirft auch ein Licht auf die Ursachen solcher vermeintlich „pathologischen“ Handlungen. Der Rhythmus synchronisiert von außen die je individuelle intrasystemische Eigen-Zeit der Pädagogen oder Therapeuten und die der Kinder oder Schüler. Ein gemeinsamer Phasenraum entsteht, in dessen „Feld“ wir dann einen Dialog führen, interagieren, kommunizieren und kooperieren können - selbst mit Menschen im Koma. Es geht hier also nicht um besondere individuelle Begabungen der Kinder, wie das in der Fachliteratur üblicherweise beschrieben wird, sondern um Ereignisse, die durch ihre rhythmische Strukturierung auch unter sehr erschwerten Bedingungen wahrgenommen und verarbeitet werden können. Die äußeren rhythmischen Strukturen synchronisieren die internen Zeitgeber, nehmen sie mit, stabilisieren sie und verbessern auf diese Weise Wahrnehmungs- und Denktätigkeit und das Handeln.

Wenn ein Mensch aufgrund hochgradiger interner und/oder externer Isolation ohne quantitativ und qualitativ ausreichende Austauschprozesse bleibt, muss er die entstehende informationelle und soziale Deprivation kompensieren, seine intrasystemische-Eigen-Zeit durch Rückgriff auf die eigene (rhythmisch strukturierte) Tätigkeit generieren, dadurch, dass er sich selbst zum Objekt des Austausches macht, schaukelt, sich schlägt, schreit, um sich zu hören. Das führt zu dissoziativen psychischen Zuständen und zur Entflechtung des Körperelbstbildes, wie das schon deutlich durch die von RENÉ SPITZ (1963) beobachteten hospitalisierten Säuglinge dokumentiert ist, die keine Bedingungen interner Isolation zu bewältigen hatten, sondern von den für sie lebensnotwendigen Beziehungen und Bindungen, von ihren primären Bezugspersonen getrennt worden waren (äußere Bedingung der Isolation).

Um unter hochgradig isolierenden Bedingungen die interne Ordnung seines Systems zumindest so weit wahren zu können, dass ein Überleben möglich ist, muss die ordnende Zeit selbst geschaffen werden - genial und in allen Lebenssituationen anwendbar - durch rhythmisch strukturierte Bewegung, die im System Information generiert, es triggert und dadurch stabilisiert, was in positiven Emotionen resultiert. Das drohende Chaos wird gemindert und dadurch Angst reduziert. Das macht subjektiv „Sinn“. Auf dessen Basis werden dann die Bedeutungen konstituiert, die der betroffene Mensch seinen stereotypen, selbstverletzenden oder aggressiven und destruktiven Handlungen zumisst.

Bewegung im Raum schafft *Zeit* - und sie generiert als strukturbildender Prozess, der ein außerordentlich komplexes und dynamisches Geschehen repräsentiert, den Dialog, die Interaktion, die Kommunikation, die Kooperation am „Gemeinsamen Gegenstand“ - was uns wieder auf die Grundlagen der Integration verweist.

Diese Zusammenhänge charakterisieren nun auch die von außen als „pathologisch“ bewerteten Handlungen der Betroffenen als „entwicklungslogische“. Sie sind auf der Ebene »biologischen Sinns« abgesichert. Zeit ist, so können wir zusammenfassend erkennen, *der* die Einheit eines evolvierenden Systems generierende Faktor, mittels derer sich ein System im Sinne energetisch und informationell synergetischer Prozesse mit anderen Systemen in Beziehung zu setzen vermag (Haken/Wunderlin 1991, Haken/Haken-Krell 1992) und im Sinne der durch diese Austauschprozesse möglichen Evolution des Systems seine Weltlinie beschreibt, sich selbst erhält.

Das Modell des »grenzyklischen Phasenraums« vermag das zu verdeutlichen. Überschreitet ein lebendes System einen gewissen Grenzbereich, innerhalb dessen es seine Lebens- und damit Austauschprozesse gattungsspezifisch realisieren kann, muss es auf Zeit generierende Kompensationen zurückgreifen, wie wir das gesehen haben, um einerseits nicht in eine Art ‘Chaos’ zu driften, in dem symmetrische System-Zustände herrschen, die keine Zeit generieren und den Systemtod zur Folge haben - oder um andererseits nicht in einem singulären Zustand zu erstarren, in dem alle Bewegungen »eingefrieren« und wiederum keine das System organisierende Zeit mehr generiert werden kann, was wiederum zum Systemtod führt. Aus diesen grenzyklischen

Zuständen gibt es keine Befreiung aus eigener Kraft. Das bedingt die Notwendigkeit, durch pädagogisch-therapeutische Maßnahmen wieder in Austauschbeziehungen kommen zu können, heißt, den 'Dialog' aufzunehmen, zu kooperieren. Wie könnte das besser gelingen, als durch gemeinsames Musizieren?

4. Integration - eine *conditio sine qua non*

Evolution ist immer Koevolution, wie jedwede individuelle Entwicklung nur im Sinne der Koontogenese von Systemen verstanden werden kann. „Der Mensch wird am Du zum Ich“, sagt Martin Buber - Er wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind! - Eine resultierende Konsequenz, an die nahezu nie gedacht wird. Mit dieser Schlussfolgerung müssen wir erkennen, dass jedwede Begrenzung des für das Individuum wie für die Gattung, der es entstammt, notwendigen Maßes an Austausch mit seiner Umwelt - und das bezeichnet den bildungsinhaltlich-kulturellen wie sozialen - es auch in seiner Entwicklung begrenzt und nicht nur modifiziert. Die Aus- und Verbesonderung Behinderter, Verhaltensauffälliger und psychisch Kranker ist mit Blick auf Lernen und Entwicklung der betroffenen Menschen im Grunde blanker Zynismus, wissenschaftlich im Sinne pädagogischer Zielsetzungen nicht sinnvoll und ethisch nicht haltbar. Schon MIMNI SCHEIBLAUER (in: Brunner-Danuser 1984) schreibt: „Was Seh-, Hör- und Sprachbehinderte betrifft, sollten sie, wo immer möglich, in eine Normklasse hineingenommen werden. Damit der geschädigte Sinn planmäßig geschult wird, statt dass der vorhandene »Rest« der Verkümmern preisgegeben wird ... Menschen mit einem körperlichen Schaden, sollte man weder bemitleiden noch zur Seite stellen. Beides führt in die Isolation. Im selbstverständlichen Angenommensein nur kann sich die größtmögliche Selbstständigkeit entwickeln“ (S. 137/138). Heute ist diese Aussage ohne Ausnahme für Menschen aller Arten und Schweregrade an Beeinträchtigungen von Gültigkeit.

Führen wir abschließend unsere Gedanken zu den Anfängen zurück: Bedenken wir die Folgen von sozialer Ausgrenzung und reduktionistischen und parzellierten pädagogischen und therapeutischen Praxen, wie sie unser gesamtes Bildungssystem und vor allem das Schulsystem repräsentieren, im Spiegel der uns heute zur Verfügung stehenden Erkenntnisse und Erfahrungen, dann sollte Integration längst selbstverständlich sein.

Ein Entwicklung induzierendes Lernen erfordert eine entwicklungslogische Didaktik, die eine Allgemeine (integrative) Pädagogik begründet, mit der es darum geht, alle Kinder und Jugendlichen ohne sozialen Ausschluss und Verweis z.B. in sonderpädagogische Felder und ohne reduktionistisch verengte und parzellierte Bildungs- und Lernangebote zu erziehen, zu bilden und zu unterrichten.

Erziehung meint in diesen Zusammenhängen die **Ausbildung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen** und auf dieser Basis die Strukturierung der Tätigkeit des Menschen mit dem Ziel größter Realitätskontrolle und

Bildung meint das **Gesamt der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen** eines Menschen im Sinne seiner aktiven Selbstorganisation, verdichtet in seiner Biographie.

Die Zukunft eines humanen und demokratischen Erziehungs- und Bildungssystems liegt nicht in der Pluralität selektierender und segregierender Erziehungs- und Unterrichtssysteme, sondern in der Einheit eines die nahezu unendliche Vielfalt menschlicher Entwicklungs- und Seinsmöglichkeiten fördernden Erziehungs- und Schulsystems.

Meine Antwort auf die im ersten Punkt meiner Ausführungen angeschnittene Frage, wohin die Integration driftet, ist kurz: *Sie wird dorthin des Weges gehen, wohin Sie als Pädagoginnen oder Pädagogen, als Therapeutinnen oder Therapeuten ihre Schritte lenken.* Das aber müssen Sie in fachlicher und persönlicher Analyse selbst entscheiden, in solidarischer Gemeinschaft mit anderen umsetzen und die daraus resultierende Verantwortung übernehmen, damit nicht resultiert,

dass letztlich auch unter der Überschrift „Integration“ die bildungsmäßige, soziale und gesellschaftliche Ausgrenzung beibehalten wird.

Literaturhinweise:

- BASAGLIA, F.: Die Institutionen der Gewalt. In: Basaglia, F. (Hrsg.): Die negierte Institution oder Die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Frankfurt/M. 1978², 122-161
- ders.: Die Entscheidung des Psychiaters. Bilanz eines Lebenswerks. Bonn 2002
- BASAGLIA-ONGARO, Franca u. BASAGLIA, F.: Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, Franca u. Basaglia, F. (Hrsg.): Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/M. 1980, 11-61
- BALLMER, T. u. WEIZSÄCKER, E.V.: Biogenese und Selbstorganisation. In: Weizsäcker, E.v. (Hrsg.): Offene Systeme I: Beiträge zur Zeitstruktur von Information, Entropie und Evolution. Stuttgart 1974, 229-264
- BRUNNER-DANUSER, FIDA: Mimi Scheiblauber - Musik und Bewegung. Zürich 1984
- CALDER, N.: Einsteins Universum. Frankfurt/M. 1980
- BUBER, M.: Das dialogische Prinzip. Heidelberg 1965
- CIOMPI, L.: Außenwelt-Innenwelt. Die Entstehung von Zeit, Raum und psychischen Strukturen. Göttingen 1988
- ders.: Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen 1999²
- EIGEN, M.: Stufen zum Leben. München/Zürich: Piper Verlag 1992²
- EINSTEIN, A.: Mein Weltbild. Frankfurt/M. 1955
- FEUSER, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim - Ein Zwischenbericht. Bremen: Selbstverlag Diak. Werk e.V. [Slevogtstr. 52, 28209 Bremen] 1987³
- ders.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28(1989)1, 4-48
- ders.: Entwicklungspsychologische Grundlagen und Abweichungen in der Entwicklung. In: Z. Heilpäd. 42(1991)7, 425-441
- ders.: Möglichkeit und Notwendigkeit der Integration autistischer Menschen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 15(1992)1, 5-18
- ders.: Vom Weltbild zum Menschenbild. Aspekte eines neuen Verständnisses von Behinderung und einer Ethik wider die "Neue Euthanasie". In: Merz, H.-P. und Frei, E.X. (Hrsg.): Behinderung - verhandeltes Menschenbild? Luzern: Edition SZH 1994, 93-174
- ders.: Behinderte Kinder und Jugendliche. - Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995
- ders.: Wider die Unvernunft der Euthanasie. Grundlagen einer Ethik in der Heil- und Sonderpädagogik. Luzern: Edition SZH 1997²
- ders.: Vom Bewusstsein und der Bewusstheit. Eine lebensnotwendige Unterscheidung. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 21(1998)6, 41-53
- ders.: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, Anne u. Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München 1998a, 19-35
- ders.: „Die Würde des Menschen ist antastbar.“ In: Gemeinsam Leben. Zeitschrift für integrative Erziehung. 7(1999)1, 35-40
- ders.: Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmen Diskussion? Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist. In: Albrecht, F., Hinz, A. u. Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung. Berlin: 2000, 20-44
- ders.: Grundlagen einer integrativen Lehrerbildung. In: Feyerer, E. u. Prammer, W. (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern? Beiträge zum 5. Praktikerforum. Linz 2000a, 205-226
- ders.: Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der SDKHT. In: Zeitschrift „Behindertenpädagogik“ 40(2001)3, 268-350
- ders.: Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 25(2002)2/3, 67-84
- ders.: Die „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ - eine Basistherapie. In: Feuser, G. u. Berger, E. (Hrsg.): Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik und Therapie. Berlin 2002a, 349-378
- ders.: Integrative Elementarerziehung - Ihre Bedeutung als unverzichtbare Basis der Entwicklung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen. In: Landesverb. Ev. Tageseinrichtungen für Kinder, Bremen (Hrsg.): Gemeinsamkeit macht stark, Unterschiedlichkeit macht schlau! Bremen 2003, 25-53
- FEUSER, G. u. MEYER, HEIKE: Integrativer Unterricht in der Grundschule - Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel 1987

- FRASER, J.T.: Die Zeit. München 1992²
- FOUCAULT, M.: Psychologie der Geisteskrankheit. Frankfurt/M. 1972⁴
- ders.: Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1978
- ders.: Die Geburt der Klinik. Frankfurt/M. 1993
- ders.: Überwachen und Strafen. Frankfurt/M. 1994
- GOFFMAN, E.: Stigma. Frankfurt/M. 1972
- ders.: Asyle. Frankfurt/M. 1973
- HAKEN, H. u. HAKEN-KRELL, MARIA: Erfolgsgeheimnisse der Wahrnehmung. Synergetik als Schlüssel zum Gehirn. Stuttgart 1992
- HAKEN, H. u. WUNDERLIN, A.: Selbststrukturierung der Materie. Synergetik in der unbelebten Welt. Braunschweig 1991
- HAWKING, S.W.: Eine kurze Geschichte der Zeit. Reinbek bei Hamburg 1988
- HETTINGER, J.: Selbstverletzendes Verhalten, Stereotypen und Kommunikation. Heidelberg 1996
- JANTSCH, E.: Die Selbstorganisation des Universums. München 1984²
- JANTZEN, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 1 u. 2, Weinheim/Basel 1987/1990
- JANTZEN, W. U. LANWER-KOPPELIN, W. (Hrsg.): Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin 1996
- LANWER, W.: Selbstverletzungen bei Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung. Butzbach-Griedel 2001
- LATASH, M.L.: Control of Human Movement. Champaign, IL 1993
- LEONT'EV, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/Main 1973
- ders.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl Rugenstein Verlag 1982
- MANTELL, P.: René Spitz 1887-1974. Leben und Werk im Spiegel seiner Filme. Köln 1991
- MATURANA, H.R.: Biologie der Realität. Frankfurt/M. 1998
- MATURANA, H.R. u. VARELA, F.J.: Der Baum der Erkenntnis. München 1990
- PEITGEN, H.-O., JÜRGENS, H. u. SAUPE, D.: Bausteine des Chaos. Berlin/ Heidelberg/Stuttgart 1992
- PIAGET, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: E. Klett Verlag 1969
- ders.: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt/M. 1973
- ders.: Das Verhalten - Triebkraft der Evolution. Salzburg: O. Müller Verlag 1980
- ders.: Biologie und Erkenntnis. Frankfurt/M. 1983
- PRIGOGINE, Y.: Vom Sein zum Werden. München 1988⁵
- PRIGOGINE, Y. u. STENGERS, ISABELLE: Dialog mit der Natur. München/Zürich 1986
- PRIGOGINE, Y. u. NICOLIS, G.: Die Erforschung des Komplexen. München/Zürich 1987
- PRIGOGINE, Y. u. STENGERS, ISABELLE: Das Paradox der Zeit. Zeit, Chaos und Quanten. München/Zürich 1993
- RICHTER, H.E.: Engagierte Analysen. Reinbek bei Hamburg 1978
- RÖDLER, P.: *geistig behindert*: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Neuwied/Kriftel/Berlin 2000²
- RÖDLER, P., BERGER, E. u. JANTZEN, W. (Hrsg.): Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied/Kriftel/Berlin 2001
- SALMON, SHIRLEY: Wege zum Dialog - Erfahrungen mit hörgeschädigten Kindern in integrativen Gruppen. In: Salmon, Shirley u. Schumacher, Karin (Hrsg.): Symposium Musikalische Lebenshilfe. Die Bedeutung des Orff-Schulwerks für Musiktherapie, Sozial- und Integrationspädagogik. Hamburg 2001, 71-92
- SALMON, SHIRLEY u. SCHUMACHER, KARIN (Hrsg.): Symposium Musikalische Lebenshilfe. Die Bedeutung des Orff-Schulwerks für Musiktherapie, Sozial- und Integrationspädagogik. Hamburg 2001
- SCHUMACHER, KARIN: Musiktherapie und Säuglingsforschung. Frankfurt/M. u.a. 2004³
- SINGER, P.: Praktische Ethik. Stuttgart 1984
- SINGER, P. u. KUHSE, HELGA: Muss dieses Kind am Leben bleiben? Erlangen 1993
- SINZ, R.: Zeitstrukturen und organismische Regulation. Berlin/DDR 1978
- SPANGLER, G. u. ZIMMERMANN, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart 1999³
- SPITZ, R.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1963
- ders.: Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Stuttgart 1970²
- ders.: Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt/M. 1972
- ders.: Vom Dialog. Stuttgart 1976
- VYGOTSKIJ, L.S.: Denken und Sprechen. Berlin: Akademie Verlag 1974
- ders.: Ausgewählte Schriften. Köln: Pahl Rugenstein Verlag; Bd. 1, 1985; Bd. 2, 1987
- WINFREE, A.T.: Biologische Uhren - Zeitstrukturen des Lebendigen. Heidelberg 1988

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. GEORG FEUSER

Mail: gfeuser@swissonline.ch